

<研究ノート>

授業通信の効果の検討

— 学科間比較を通して —

遠 藤 正 雄

The Effects of the Classroom Newsletter
— through the Comparison between Academic Courses of Study —

Masao ENDO

The purpose of this paper is to examine the effects of a classroom newspaper. I offered classroom newspapers every psychology lessons for students attending lectures, who belonged to 2 academic courses; ones are majored in psychology (A group), others are not (B group). They answered questionnaires about their attitude to the classroom newspaper. This survey showed there were correlations between the attitude to the classroom newspaper and the rate of attendance (and grade) in A group. However, in B group there weren't any correlations.

These results indicated that some students could receive the purpose of the classroom newsletter could be conveyed to some students but others couldn't.

本研究は授業通信の効果を検討することを目的としている。心理学授業で毎時授業通信を受講生に配布した。受講生は2つの学科に所属していた。ひとつは心理学を専攻している群(Aグループ)、もうひとつは専攻していない群(Bグループ)であった。彼らに対して授業通信に対しての態度を評定する質問紙を実施した。

研究の結果、Aグループでは授業通信への態度と授業出席率の相関がみられた。Bグループではこの相関が確認されなかった。これより、授業通信の効果の有無はその所属する群によって差異があることが示された。

Key words : Classroom Newsletter, tool for management of lectures

授業通信 授業運営ツール

はじめに

日本の大学の講義授業では、教員と受講生が意見交流を行うことが難しい。対策として、学生に感想用紙を配布し、担当教員が授業改善に役立てることが多い。しかし、実際には教員と受講生のインタラクティブなコミュニケーションが実現しているとは言い難い。そ

こで、単なる感想用紙の回収だけではなく、より相互作用効果が見えやすくなる試みがある。本論文は、学習交流を目指したツールを紹介し、そのひとつである「授業通信」が成績や出席意欲に効果を与えているのかを検討することを目的としている。受講生の所属学科の比較から授業通信の効果について考察を行う。

1. 授業感想を用いた支援ツール

学生の感想用紙を土台として教員のコメントをフィードバックする授業支援ツールに「大福帳」がある。織田（2004）¹⁾によると、大福帳は「授業の充実と工夫、改善を支援するカード」のことである。大福帳は①講師、授業名欄、②専攻、学生番号、氏名欄、③授業階数分の受講生用記述欄④教員が朱書する返信記述欄、が両面印刷されたA4判厚紙カードである。大福帳の記述は、3行以上書かなければいけないといった制限があり、記述内容は成績評価に反映されないことはあらかじめ受講生に明示されている。大福帳を用いる手順は以下のとおりである。①学生入室時、大福帳を返却（配置した束から受講生が自分の大福帳を探して受け取り着席）する。②受講生は前回の記述に対しての朱書を確認する。③授業終了5～10分前に講義を終了し、残り時間を大福帳に充てる。④大福帳記入者は大福帳を提出して退室する。⑤教員は次回授業時までに、大福帳に書かれた記述に対して返信を朱書する。①～④がローテーションすることで教員と各受講生との学習交流が深まることが期待される。

織田（2004）¹⁾は、大福帳を用いた授業の受講生によるレポートを基に、大福帳の効果を考察している。受講生にとっての大福帳に書く効果として、文字会話の利点、積極的・能動的受講、学習の深化・定着、消極的受講の減少、その日の授業の整理・復習、過去の授業の復習、を挙げている。また、教員からの返信（朱書）を読む効果として、読む楽しみ、積極的・真面目な受講、教師との心理的距離・信頼関係への期待があるとしている。加えて、肯定的朱書の心理的效果として、リフレミング効果や親近感の向上、ピグマリオン効果、ラベリング効果、認知的不協和の解消なども

あるとしている。ただし、これらは学生の意見を抜粋したものであり、客観的分析とは異なることには注意が必要である。大福帳のように感想用紙を用いた支援ツールとして、ミニツツペーパー（Davis & Wilson, 1995）²⁾、何でも帳（田中、1997）³⁾、授業通信（藤田、溝上、2001）⁴⁾ などがある（岩田、2008⁵⁾ も参照）。

近年は、Webを用いた大福帳も出現している。須曾根・下村・織田・小山（2006）⁶⁾によると、Webブラウザを用いた大福帳は教師とのやりとりを公開することも可能であり、受講生同士のコミュニケーションも促進する効果がある。ただし、授業時間内に書き込んだり読んだりする時間の確保が難しいといった問題もある。

2. 授業通信

授業通信は、授業内容に対しての学生からの質問・意見・要望などに教員が紙面で応答する学習支援ツールである。授業受講生は毎回の授業終了時に授業に関する自由記述を行い、提出する。担当教員は受講生の代表的な質問・意見・要望とそれらへの回答を紙面にまとめ、次回授業時に配布する。紙面の内容は、加えて、「前回授業の出席率」、「休講・試験・日程などの連絡事項」、「前回授業の補足」、「担当教員から学生への意見・アドバイスなど」、「（漢字の）間違い探しコーナー」を付加し、工夫の見られるものもある（藤田・溝上、2001）⁴⁾。授業通信のねらいとして、学生と教員の相互行為の形成（藤田・溝上2001⁴⁾、溝上・藤田、2001⁷⁾）、授業者の信念を説明すること、連絡事項を伝えることがある。

学生への回答として、授業導入時に口頭で行う方法もあるわけだが、これに対し藤田・

溝上 (2001) は、口頭回答は「後で振り返ることが困難」であり、講義以外の時間を利用して読ませることで「授業時間そのものは有効に活用できる」と述べている。つまり、授業通信は、口頭によるフィードバック以上の分量と内容を持った支援ツールである。藤田・溝上 (2001)⁴⁾ で紹介している授業通信「藤の便り」は、多い回で一部につき32000字もの分量に及ぶことがある。また、個々への回答ではなく、あえて全体にひとつの授業通信を配布することで、「自分以外の視点の獲得」を促進している。受講生は自分が考えつかなかった質問に対して気づきを覚えるであろう。またある時には自分と同じような考えを持つ受講生の質問を発見し、安心する。教員と個々の受講生のコミュニケーションのみならず、授業通信は受講生全体を巻き込んだ支援ツールといえる。

授業通信がもたらす効果については、藤田と北神の研究がある。彼らの報告によると、受講生の受講動機と授業通信の評価に関係があり (藤田・北神、2007)⁸⁾、同一の受講生であっても受講科目の違いによって授業通信の受け止め方が異なる (北神、藤田、2008)⁹⁾。

本研究では、授業内容に対して意欲・知識共に比較的高いと思われる学科所属学生とそうでない学生を比較することで、受講生の特質が授業通信の効果に及ぼす影響を検討した。また、授業通信に関する質問評定結果と期末考査の成績および授業出席率との関係を明らかにすることで、授業通信が学習ツールとして機能しているのかを考察した。

筆者が属する大学生にとって本調査が行われた授業「心理学」は該当大学生1年次配当の必修単位であり、受講生はA学科所属学生1年生とB学科所属学生1年生および再履修者によって構成されていた。今回の調査対象はこれらの受講生の内、A学科所属ま

たはB学科所属の1年生であった。A学科1年生の多くは社会福祉士または精神保健福祉士資格取得を目指しており、心理学はそれぞれの資格取得国家試験の必須科目 (「心理学理論と心理的支援」に対応) に位置づけられている。A学科1年生は「心理学」以外に心理学関係の授業を4科目程度履修していた。また、Bは社会福祉専攻学科である。B学科学生にとっても心理学は卒業時期に行われる社会福祉士資格取得国家試験の必須科目であるが、「心理学」以外にB学科1年生が履修する心理学系科目はなかった。

調 査

方 法

調査参加者 兵庫県の私立K大学 (4年制) の2008年度通年の心理学受講者133名。内45名はA学科1年生、88名はB学科1年生だった。A学科は心理学・精神保健を専攻し、将来心理職や精神保健福祉士を目指す学生を多く含んでいた。

B学科では社会福祉専攻の学生であり、社会福祉士や保育士を目指す学生を多く含んでいた。

授業通信質問紙 藤田・溝口 (2001)⁴⁾ で用いられた質問肢を参考に「心理学」の授業に当てはまるよう修正した24項目の質問文 (例: 授業通信によって、担当教員のやる気が伝わった) を作成した (表1)。質問紙は期末試験結果や出席状況との関連を知るために記名式とした。調査参加者には、各質問項目に対して「非常にそう思う…5」から「全然そう思わない…1」までの5段階評定をさせた。調査実施は通年授業最終回の終了時であった。この時点では期末試験はまだ行われておらず、よって回答者には期末試験結果のフィードバックはされていなかった。受

講者評定前に授業担当者より、評定開始前にプライバシーは保守されること、評定結果は成績に一切関与しないこと、批判的態度で評定に臨むのが望ましいことが表明された。

期末試験結果 期末試験は授業内容およびその応用に関する設問が出題された。回答方法は多肢選択と記述を含み、100点満点で採点された。試験時間内には、資料やノート類の持ち込みは一切認められていなかった。

出席率 出席率は通年の授業回数28回（試験回を含まず）における出席回数により算出した。

表1 授業通信アンケート質問項目

項目番号	質 問
1	授業通信を毎号最初から最新まで読んでいた
2	授業通信はおもしろかった
3	授業通信が好きだった
4	授業通信の内容はわかりやすかった
5	授業通信によって担当教員の考えが自分に伝わった
6	授業通信によって前の回の授業内容が復習できた
7	授業通信によって他の受講生の考えや感じ方を知ることができた
8	授業通信によって、試験日程や持ち込み要件などの連絡事項が確認できた
9	授業通信に自分の意見や質問がのった
10	授業通信によって担当教員のやる気が伝わった
11	授業通信によって、授業中の分からない点が補足された
12	授業通信が出席する意欲を高めていた
13	授業通信によって担当教員とコミュニケーションが取れたと感じた
14	授業通信があることで、自分の悩みをうちあけられた
15	授業通信があることで、授業後に感想を書くのが楽しかった
16	授業通信の授業とは直接関係ない内容が楽しかった
17	授業通信によって担当教員に興味・関心が持てるようになった
18	授業通信によって、心理学について自分の考えを深めることができた

- 19 授業通信によって、心理学に関係する職業に対する関心が高まった
- 20 授業通信はこれからも続けるべきだと思う
- 21 授業通信のようなものは、他の先生の授業でも発行して欲しいと思う
- 22 授業通信がなかったら、心理学の授業はもっとつまらなかったと思う
- 23 授業通信がなかったら、心理学の成績はもっと悪かっただろうと思う
- 24 授業通信のようなたよりを将来自分も発行してみたいと思う

結 果

授業通信評定

授業通信評定結果を図1に示した。項目24以外では、どの項目でも平均値はA学科がB学科を上回っていた。A学科とB学科の間で各質問評定平均を比較したところ、項目3 ($t(131)=2.80, p<.05$)、項目4 ($t(131)=2.50, p<.05$)、項目7 ($t(131)=2.02, p<.05$)、項目17 ($t(131)=2.60, p<.05$)、項目19 ($t(131)=3.02, p<.01$)、項目21 ($t(131)=2.12, p<.05$) で有意差が、また、項目1 ($t(131)=1.79, p<.10$)、項目2 ($t(131)=1.84, p<.10$)、項目6 ($t(131)=1.70, p<.10$)、項目8 ($t(131)=1.95, p<.10$)、項目14 ($t(131)=1.81, p<.10$) で有意傾向がみられた。

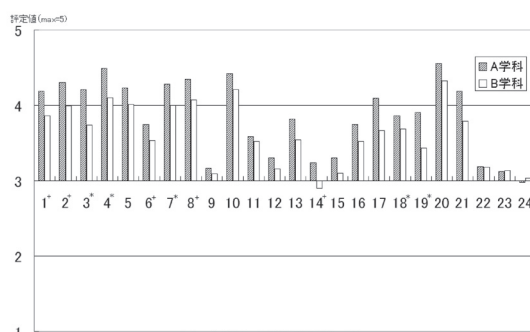


図1 各学科の授業通信評定平均

(*は .05水準で有意、+は .10水準で有意傾向)

表2 尺度項目評定得点・成績・出席数の相関 (*は .05%水準で有意、+は .10%水準で有意傾向)

		項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目11	項目12
A学科	成績	.26+	.27+	.20	.30*	.37*	.23	.29+	.43*	.08	.36*	.35*	.04
	出席数	.46*	.32*	.38*	.30*	.41*	.55*	.31*	.45*	.42*	.26+	.59*	.43*
B学科	成績	-.03	.00	-.01	.06	-.09	-.12	-.07	-.14	.01	-.03	.11	.03
	出席数	.01	-.22	-.11	.04	.05	.16	.03	-.10	-.06	.05	.14	-.10

		項目13	項目14	項目15	項目16	項目17	項目18	項目19	項目20	項目21	項目22	項目23	項目24	成績
A学科	成績	.10	-.14	.11	.29+	.30*	.07	.29	.24	.17	.08	.12	.23	
	出席数	.40*	.15	.16	.38*	.41*	.43*	.43*	.26+	.12	.34*	.06	.23	.24
B学科	成績	.02	.07	.28+	-.01	.03	.07	.06	-.02	-.03	.11	.10	.02	
	出席数	.01	.04	.09	-.12	-.08	.03	-.14	-.16	-.17	-.16	-.17	-.03	.28*

成績・出席数と授業通信評定平均

A 学科、B 学科の間で出席数は同等で (mean=25.6, 25.1)、有意差は確認されなかった ($t(131)=0.92, n.s.$)。成績は A 学科が B 学科より高く (mean=76.5, 66.4)、有意差が確認された ($t(131)=3.33, p<.01$)。

A 学科では出席数と成績の間に有意な相関はみられなかった ($r=.24$)。対して、B 学科では出席数と成績の間に有意な相関 ($r=.28$) があった (表2 参照)。

A 学科で各尺度評定と出席率の相関を算出したところ、項目1、項目2、項目3、項目4、項目5、項目6、項目7、項目8、項目9、項目11、項目12、項目13、項目16、項目17、項目18、項目19で有意となり、項目1、項目2、項目7、項目16で有意傾向となった。対して、B 学科では有意な相関はみられなかった (表2 参照)。

A 学科で各尺度評定と成績の相関を算出したところ、項目4、項目5、項目8、項目10、項目11、項目17で有意となり、項目1、項目2、項目7、項目16で有意傾向となった。対して、B 学科では項目15が有意傾向になったのみであり、有意な相関はみられなかった (表2 参照)。

考 察

各質問評定平均では、項目3、項目4、項目7、項目17、項目19、項目21で A 学科の平均値が B 学科の平均値よりも有意に高かった。

藤田・北神 (2008)¹⁰⁾ によると、今回有意差があった項目のうち、項目4 (授業通信のわかりやすさ)・項目17 (教員への関心) は「積極的関与」を、項目3 (授業への好意) は「好意・娯楽」を、項目7 (他の受講生の考えや感じ方の獲得) は「情報収集」を潜在因子としてもつ。項目19 (心理職への関心) は心理職を目指す学生の多い A 学科とそうでない B 学科との差が顕著にみられている。項目21 (他の授業での発行希望) で学科間の差がみられたのは、それぞれの学科で履修している「心理学」以外の科目の違いによるものだろう。

A 学科は、成績と出席数の間に相関がなかった。「心理学」の授業は必須科目であり、授業では毎回感想を提出させ、出席を単位認定の必要条件と周知させていた。出席数が21回以上の受講生にのみ試験受験資格が与えられていた。そのため、成績との相関がなかったと考えられる。B 学科で相関が有意となったのは、また、B 学科は受講生数が A 学科

よりも多く、検定力が増していたことにも留意が必要である。

受講生の受講動機は授業通信評価に影響し、受講動機として「単位取得が容易そうだから」といった理由が当てはまらないほど、授業通信を肯定的に評価することが知られている（藤田・北神、2007）⁸⁾。今回の調査では対象科目が受講生にとって必須だったが、A 学科受講生が元来興味のある分野であったのに対し、B 学科受講生は受講動機として単位認定のためであった可能性が高く、故に A 学科の方が授業通信を高く評価していると考えられる。

展 望

A 学科では授業通信に対する質問項目の多くで B 学科よりも有意に高く評定していた。受講生の既存知識や意欲が授業通信への態度に大きく関わることが示された。

また、A 学科では、授業通信評定と成績、また、授業通信質問評定と出席数の間に有意な相関がみられた。対して、B 学科では、これらの間にはほとんど相関がみられていない。A 学科では、支援ツールとして機能していた可能性がある。対して B 学科では、授業通信評定と成績や出席数の間にはほぼ相関がみられなかった。B 学科では授業通信の評定値は高いものの、授業通信への受講生の態度から出席数や成績を予測することはできなかった。

本研究では学科間の比較により授業通信の効果を検討してきたが、A 学科と B 学科の受講生の質的な差異を把握し切れていない。受講生の個人差が授業通信の効果に及ぼす影響は今後の調査で求められる課題である。

なお、本論文では、授業通信への態度と成績などの関係から授業通信の学習支援ツール

としての役割を検討してきた。教育機関では学習到達度の査定を行うためにテストが行われるが、テスト自体が学習項目の記憶促進に貢献していることが知られており、テスト効果と呼ばれている（Carrier and Pashler, 1992¹¹⁾、レビューとして遠藤、2007¹²⁾ など）。授業通信の手続きの一環として受講生が記す感想用紙は授業内容を想起する手続きを含むため、この記憶促進効果を持つ可能性もある。授業通信を読むだけではなく、感想を書くことで学習内容記憶促進ツールの役割が果たしているのか、明らかにしていきたい。

（注 1）記名式評定のため、受講生が実際に考えるよりも高い得点を評定する可能性があった。しかし、同時期に該当大学教務部で独立して実施された授業評価アンケートと比較しても、授業評価得点は高くなかった。これは、平時より批判的考察をよしとする授業担当者の態度を受講者が理解していたこと、および、評定前の教示によるものと考えられる。

- 1) 織田揮準 どの授業も楽しくさせる力を秘めた大福帳 – 大福帳効果に関するリポート分析 – 皇學館大学教育学会年報 26, 2-22, 2004.
- 2) Davis, B. G. Wood, L., & Wilson, R. 香取草之助（監訳）授業をどうする！カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集 東海大学出版会 128-141 1995
- 3) 田中一 さよなら古い講義 質問書方式による対話型教育への招待 北海道大学図書刊行会 1999
- 4) 藤田哲也・溝上慎一 授業通信による学生との相互行為 I – 学生はいかに「藤の便り」を受け止めているか – 京都大学高

- 等教育研究7 71-88, 2001.
- 5) 岩田昌子 大学全入時代の短期大学における講義のあり方(1) - 講義評価と双方向コミュニケーションの実践から見えること - 鈴鹿短期大学紀要 28 49~59 2008.
 - 6) 須曾根仁志・下村勉・織田揮準・小山史己 授業での学習交流を目指した「電子大福帳」の開発と実践 三重大学教育実践総合センター紀要 26, 67-72, 2006.
 - 7) 溝上慎一・藤田哲也 授業通信による学生との相互行為Ⅱ - 相互行為はいかにして作られたか - 京都大学高等教育研究、7 89-110, 2001.
 - 8) 藤田 哲也, 北神 慎司 授業者と学生の相互行為がもたらす教育効果 VI: 授業通信に対する評価と受講動機の関連 日本教育心理学会総会発表論文集(49), 460. 2007.
 - 9) 北神 慎司, 藤田 哲也 授業者と学生の相互行為がもたらす教育効果 VIII: 科目による授業通信尺度得点および授業評価との関連の違いについて 日本教育心理学会総会発表論文集(50), 778. 2008.
 - 10) 藤田 哲也, 北神 慎司 2008授業者と学生の相互行為がもたらす教育効果Ⅶ: 授業通信質問紙の分析に使用する尺度の構成 日本教育心理学会総会発表論文集(50), 777.
 - 11) Carrier, M., & Pashler, H. The influence of retrieval on retention. *Memory & Cognition*, 20, 633-642. 1992.
 - 12) 遠藤正雄 再生課題によるテスト効果 近畿医療福祉大学紀要 37-41. 2007.

付図 1 授業通信の例

心理学 (a, b, c, d, k, l)	授業通信 第六号	遠藤正雄
質問回答コーナー (代表的な質問・意見・要望に答えます)		
Q 記憶の実験楽しかったです (同様多数)		
→みなさん頑張って覚えてくれたようですね。講義形式の授業なので、なかなか実際に実験を行うことは難しいのですが、前回は基礎心理の実験法の紹介の意味も込めて、みなさんに実験参加者になってもらいました。		
Q リハーサルの矢印が二方向に出ていましたが、あれはどういった意味ですか？		
→単純に復唱するリハーサルが維持リハーサルで、維持リハーサルによって短期記憶内にその情報が残ります。意味づけなどさらに情報を付加してリハーサルすることが精緻化リハーサルで、これによって情報は長期記憶に転送されます。2 つの矢印はこの違いを表しています。		
Q スパースリングの実験、数字が出た後に矢印が出ていましたが、意識を向けるのなら矢印→残像で見える数字となるのでは？		
→はい。そのとおりです。ただし、厳密なスパースリングの実験は、残像が残らないようにマスキングしていました。この場合には矢印が出た時点では数字が見えないので、意識が矢印→(感覚記憶に残っている) 数字となるわけです。		
Q 興味のあるもの (ゲーム全般) に関しては正直負ける気がしません。興味を持って楽しいと思うことが一番の近道なのかなあ		
→興味のあるものにはあらかじめ知識があるため、自分の知識を加えて (精緻化) あるいは分類して (体制化) 覚えている可能性があります。人は熟達したのものに対して驚くべき記憶能力を発揮します。例えば、将棋の名人は多くの戦法を瞬時に覚えます。		
Q 覚えるときに映像とか絵に置き換えて覚えると良く覚えられるそうですね。		
→はい。そのとおりです。画像や映像に関する人間の記憶は頑強です。これを「画像優位性効果」といいます。		
Q どうやったら記憶力が良くなりますか？ (同様多数)		
→一般的には、多くの情報を付加する精緻化と、順序立ててカテゴリ分けして覚える体制化をすることで効果があるとされています。後日「記憶 (2)」の回でも記憶向上術についてお話します。2 つ下の回答も参考にして下さい。		
Q 計算機と携帯はおなじ配列だと思っていました。		
→人間の記憶の曖昧さを示すために、ケータイと計算機の数字配列について思い出してもらいました。計算機の配列 (キーボードではテンキーの配列) って、以外と覚えていないですね。		
Q 楽しかった記憶より嫌な記憶が残しやすいのは何故でしょう。		
→嫌な記憶に関連したもののの中には、身体に悪影響を及ぼすことや身の危険に結びつくものがあります。元来、生物としてそれらから身を守る意味で、嫌な記憶に関しては残りやすくてできているといわれています。		
Q 先生はイディオサヴァン症候群を知っていますか？主に知的障害者になるらしいのですが、一度見たものはすべて覚えているんです。例えば、厚い小説などばらばらと目を通すだけで覚えているなど、信じられないような人がいるのですが、あれは記憶の話と関連づけることはできるのでしょうか？		
→サヴァン症候群の中には、驚くべき記憶力を持って方がいます。コミュニケーション障害に見られる何らかの機能的ひずみが知覚や認知能力の優位性を引き起こしている可能性があります。現在のところ、その構造についてははっきりしていませんね。記憶研究の分野でも非常に関心のある現象です。後期「障害」でも扱います。		
Q カードリーダー忘れずにまわす！ってスライド作ってるんやって思ったら、先生可愛いなって思いました (同様複数)		
→メモをする、アラームを鳴らすなど、補助外部記憶の利用は効果的です。それはそれとして、あのスライドがスクリーンに出てしまったのはちょっとハズカシいです...		
Q 大学の先生は全員「ゼミ」をもっているのでしょうか？また、ゼミではどのようなことを学ぶのでしょうか？		
→本学常勤の多くの教員はゼミを担当しています (全員ではありません)。ゼミでは卒論指導、国試対策、その他の連絡などを行っています。内容は教員によって色々です。一般の授業に比べて、かなりアットホームです。		
Q どうしたら辛いときに笑っていられますか？		
→<辛さが軽度のとき>無理やり笑顔を作り、自分の顔を鏡で見てください。不自然に感じなくなるまで続けてみましょう。<辛さが重度のとき>①辛さに耐えている自分を愛しましょう。まず自分の受容することが肝心です。②辛い状態が永遠に続くわけではないことを認知しましょう。何かを忘れることは寂しいことですが、忘却は悲しみを乗り越えるひとつの能力です。③辛さを背負いきれなさそうな時には、信頼できる誰かに相談しましょう。		
記憶に関して興味を示してくれた方が多かったようです。後日「記憶 (2)」もお楽しみに。		